

происходить в отрыве от других. Так, например, становление учебной деятельности школьника не происходит отдельно от становления его духовной потребности в познании, творчестве. Как отмечает В.П.Зинченко [2. С. 163—169], изучение этих и других, нередко потерянных в науке, связей требует специфических теоретических моделей, своего рода органопроекций, как они именуются в философии науки (идеи органопроекции в отечественной традиции развиты П.А.Флоренским). Художественная концепция мира, воспитания как сложного объекта человеческой духовной культуры представляет собой уникальный случай моделирующей системы именно такого типа. С этой точки зрения, анализ художественного текста может конструировать такие формы представления педагогических знаний, в которых моменты субъектности и органичности выступали бы в качестве центральных.

Итак, экспликация смыслов воспитания из художественных, мемуарных и пр. текстов позволяет, с нашей точки зрения, представить некоторые конкретные ценностные рамки общественной системы образования (ее смысл, место и роль в культуре определенной культурно-исторической эпохи). На основе формализации семантических, синтаксических и прагматических связей полученных в результате экспликации категорий возможно построение рабочей модели «ментального пространства» (В.Ф.Петренко) школы — такого, каким оно видится авторам текстов. Разумеется, создание достаточно полной модели требует значительных усилий, однако работа может вестись и по созданию какой-либо важной части этой модели (анализ наиболее «притягивающих» смысловых образований: «воспитание», «развитие», «власть», «отбор», «гуманизм», «насилие» и т.п.). В дальнейшем теоретическая мысль должна испытать проверку практикой (эмпирический анализ выделенных педагогических категорий в представлениях субъектов воспитательной процесса конкретной школы: определение необходимых и достаточных признаков каждой категории, «прототипов» категорий; частотный анализ и т.д.).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч., Т. 1, М., 1982.
2. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М., 1994.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
4. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике // Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
5. *Моррис Ч.* Основания теории знаков // Семиотика. М., 1983.
6. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
8. *Семенов В.Д.* Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург, 1995.

*А.М.Вильгельм*

### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Проблема, связанная со способами формирования коммуникативной компетентности педагога, на сегодняшний день остается открытой. Философия нового общества требует новой философии образования, иными словами, необходим отказ от устаревшей субъект-объектной

парадигмы, рассматривавшей педагогическое общение как процесс воздействия учителя на ученика, и принятие новой — субъект-субъектной, где и учитель, и ученик являются двумя равноправными взаимодействующими началами.

Введение в практику школьного образования такого понятия как «лично-ориентированное» (или «лично-центрированное») взаимодействие учителя и ученика, провозглашенное гуманистической психологией К.Роджерса, предъявляет достаточно высокие требования к педагогу как «фасилитатору» процесса обучения. Принципы педагогического общения, основанные на уважении личности ученика, новы, необычны и непривычны для нашей школы. Неприятие и, в некоторых случаях, даже активное сопротивление со стороны учителей вызвано, на наш взгляд, наряду с другими причинами, недостаточной коммуникативной компетентностью педагогов, непониманием того, как, каким образом возможно осуществление фасилитативного взаимодействия.

В публикациях последних лет отмечается эволюция в содержании понятия компетентности молодого специалиста и изменение требований к его подготовке (Г.М.Левин, Р.У.Рамберг [15], В.А.Сластенин [26]). Помимо наличия у будущего педагога высокого уровня общей профессиональной компетентности в области конкретной науки, необходимо также знание психолого-педагогических дисциплин, в частности, в сфере организации педагогического общения (М.М.Левина, О.Меженцев [16]).

В связи с вышесказанным, формирование коммуникативной компетентности педагога не только во время обучения в вузе, но и в процессе послевузовской подготовки, представляется нам особо актуальным. Наиболее целесообразным и эффективным способом ее формирования принято считать социально-психологический тренинг (Л.А.Петровская [24], Ю.Н.Емельянов [6], А.К.Кан-Калик [11] и др.).

В отечественной психологии социально-психологический тренинг разрабатывался такими авторами как А.А.Бодалев [3], Н.В.Кузьмина [13,14], А.А.Леонтьев [17], Ю.Н.Емельянов [6], Г.А.Ковалев [12], С.И.Макшанов [19], Н.Ю.Хрящева [9], В.Ю.Большаков [4], И.В.Вачков [5], Х.Миккин [21] и др.; в зарубежной психологии к данной проблеме обращались Э.Берн [2], К.Рудестам [25] и др.

Анализ указанной литературы позволяет сделать вывод о наличии ряда теоретических (определение социально-психологического тренинга, разграничение тренинговых и психотерапевтических групп, классификация видов тренинга) и практических (соотношение и разграничение педагогического и социально-психологического тренинга, определение эффективности тренингового воздействия) проблем. Рассмотрим их более подробно.

*Первая проблема* — отсутствие в психологической теории четкого определения социально-психологического тренинга, терминологической размытость данного понятия. На наш взгляд, это связано со спецификой происхождения групповых форм психологической работы, их исторической обусловленностью психотерапевтической традицией как у нас в стране (патогенетическая психотерапия неврозов), так и за рубежом. Поэтому требуют разграничения такие понятия как индивидуальный и групповой тренинг; психотерапевтический, обучающий, психокоррекционный тренинг; психологический тренинг и социально-психологический тренинг.

В нашем исследовании мы пользуемся понятием «социально-психологический тренинг». Под социально-психологическим тренингом Л.А. Петровская понимает «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», связывая его с близкими понятиями: «активная социально-психологическая подготовка», «активное социальное обучение», «лабораторный тренинг», «группы интенсивного общения», «группы открытого общения», «перцептивно-ориентированный тренинг», «тренинг сензитивности» [24].

На данный момент социально—психологический тренинг определяется как область «практической психологии, ориентированной на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении или коммуникативной компетентности» [7. С. 3]. Такая форма тренинга является одним из методов активного обучения и воздействия, осуществляемых в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленных на повышение коммуникативной компетентности.

*Вторая* проблема связана с разграничением собственно тренинговых и психотерапевтических групп. Основными критериями для разграничения, по мнению большинства авторов, являются:

- а) контингент участвующих с точки зрения соответствия норме;
- б) глубина прорабатываемой проблемы.

*Третья* проблема — выделение различных видов тренинга. Многообразие существующих форм и видов тренинговых занятий не позволяет создать единую классификацию. В качестве оснований для систематизации в литературе предлагаются следующие: форма проведения, состав участников, композиция, уровень изменений, организация, цели и задачи тренинга (С.И.Макшанов); направленность (Н.М.Лебедева, А.И.Палей); организационная сторона тренинга (Х.Миккин); степень осуществления руководителем ведущей роли в структурировании и функционировании группы и степень эмоциональной стимуляции (К.Рудестам); уровень манипулятивного воздействия ведущего (И.В. Вачков) и т.д. По-видимому речь может идти лишь о частных классификациях в зависимости от целей и задач, стоящих перед исследователем.

*Четвертая* проблема — разграничение социально-психологического и педагогического тренингов.

Разработка тренингов, ориентированных на педагогов, представлена в работах В.А.Кан-Калика [10; 11], А.А.Леонтьева [17], Ю.Н.Емельянова [6], Г.А.Ковалева [12], Л.А.Петровской [7; 23; 24], И.В.Вачкова [5] и др. Тем не менее остается открытым вопрос, можно ли говорить о специфике собственно педагогического тренинга, в чем его принципиальное отличие от социально-психологического. А.А.Леонтьев, в частности, отмечает, что только часть упражнений непосредственно относится к педагогической деятельности, и связано это с опосредованностью педагогической компетентности общей коммуникативной компетентностью личности [17]. Поэтому проводить резкую границу между понятиями «педагогический» и «социально-психологический» тренинг, на наш взгляд, не совсем правомерно.

*Пятая* проблема связана с эффективностью тренингового воздействия. Данная проблема включает в себя два вопроса:

- измерение эффективности СПТ;

— критерии эффективности СПТ.

Вопрос измерения эффективности затрагивает, на наш взгляд, два аспекта: первый связан с тем, *кто* может измерить те или иные эффекты тренинга (тренер, группа участников, независимые эксперты); второй делает акцент на том, *как*, с помощью чего можно произвести измерение (наблюдение, опрос, тесты, экспертная и групповая оценка личности). Главное, что при этом необходимо решить, — насколько объективны получаемые в ходе измерения данные.

Наиболее объективными, по-видимому, следует считать оценки группы независимых экспертов с применением вышеперечисленных методов, а также оценки тренера, использующего различного рода стандартизированные и валидизированные методики (например, шестнадцатифакторный опросник Кэттелла, опросник уровня нейротизма, экстра- и интроверсии Айзенка, методику репертуарных решеток Келли, методику Q-классификации, тест социального интеллекта Гилфорда и Салливена, тест фрустрационных реакций Розенцвейга, тест 20 вопросов Куна, опросник Лири, метод семантического дифференциала, ауто-социометрическую методику и др.). К разряду более субъективных методов следует отнести оценки, получаемые как от самих участников тренинга, так и от тренера, использующего в качестве единственного метода наблюдение.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод о необходимости сочетания различных способов измерения в целях большей объективности получаемых данных.

Второй вопрос — выделение критериев эффективности тренинговых занятий. На настоящий момент не существует общепринятой системы критериев, поэтому используются различные показатели, которые не дают полного представления об эффективности тренинга.

Анализ работ отечественных психологов, обращающихся к данной проблеме (Л.А.Петровская [7; 23; 24], В.П.Захаров [8], В.В.Целикова [28], В.Г.Лоос [18], В.Ю.Большаков [4]), а также зарубежных, позволяет нам выделить основные критерии эффективности социально-психологического тренинга и рассмотреть их как существующие в *неком системном единстве*, иными словами, речь идет о системе взаимосвязанных критериев:

*критерий № 1:* соответствие результатов, достигнутых в ходе тренинга, его целям и задачам;

*критерий № 2:* удовлетворенность членов группы участием в тренинге;

*критерий № 3:* формирование внутренней ориентации на дальнейшее развитие и изменение;

*критерий № 4:* реализация знаний и умений, приобретенных в ходе тренинга, в реальной жизни;

*критерий № 5:* устойчивость изменений.

Проблема критериев эффективности СПТ отличается как практической, так и теоретической значимостью. Четкое определение критериев эффективности СПТ позволяет, с одной стороны, избежать необоснованных ожиданий относительно его результатов как у участников тренинга, так и у «заказчика», с другой — расширить представление о возможных эффектах тренинга.

Разработка системы критериев эффективности СПТ позволяет пси-

хологу, разрабатывающему тренинговые программы или проводящему занятия, учитывать различные аспекты эффективности тренинга и, следовательно, работать более продуктивно.

Однако предложенные выше критерии предполагают выход за рамки только тренинговых занятий и создание, разработку *действующей технологии* формирования высокоэффективного педагогического общения. Причем следует отметить, что такая технология представляет собой саморазвивающуюся систему. В связи с этим невозможно выработать некий единый, применимый для всех завершенный вариант технологии, так как он будет зависеть от целого ряда социокультурных феноменов (в частности, от степени актуальной коммуникативной культуры педагога, от конкретного педагогического коллектива и т.д.).

Мы полагаем, что наиболее приемлемым является такой вариант *технологии*, который может быть представлен в виде спиралевидной модели, причем каждый виток спирали состоит из *трех этапов*:

1) работа с педагогическим коллективом в целом;

2) работа с группой педагогов, осознающих необходимость в совершенствовании собственной коммуникативной компетентности, в условиях тренинга;

3) работа с группой в реальной педагогической деятельности.

Каждый виток спирали представляет собой проработку основных составляющих коммуникативной компетентности: участники тренинга всякий раз возвращаются к этим составляющим, но на качественно новом уровне.

Предложенная нами система критериев позволяет отследить степень сформированности коммуникативной компетентности на каждом из этапов: на *первом этапе* — *критерий № 3*; на *втором этапе* — *критерии № 1, 2, 3*; на *третьем этапе* — *критерии № 4, 5*.

Выделение составляющих коммуникативной компетентности, на наш взгляд, необходимо проводить, учитывая, насколько сложен, динамичен и многомерен такой феномен, как *труд учителя*.

Анализ исследований, посвященных психологическим аспектам учительской профессии (В.А.Кан-Калик [10;11], Н.В.Кузьмина [13; 14], А.К.Маркова [20], Л.М.Митина [22], В.А.Сластенин [26], А.И.Щербаков [29], И.В.Страхов [27] и др.), позволяет сделать вывод о том, что многомерное пространство труда учителя состоит из трех взаимосвязанных подпространств: *личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения*.

Как совершенно справедливо отмечает Л.М.Митина, эти подпространства, находясь в сложном диалектическом единстве, в то же время имеют «свою систему координат, свою центральную системообразующую основу» [22. С. 15].

На наш взгляд, существующие на сегодняшний день публикации, посвященные проблеме педагогического общения, можно представить в виде некой целостной системы — сферической модели, оси которой отражают то или иное основание для последующей классификации точек зрения по данной проблеме.

*Первая ось* отражает представленность того или иного аспекта при изучении педагогического общения:

— работы, в которых основной акцент делается на проблеме взаимопонимания между педагогами и учащимися (А.А.Бодалев [3] и др.);

— работы, в которых педагогическое общение изучается с точки зрения норм педагогической этики и такта (И.В.Страхов [27] и др.);

— работы, направленные на выявление коммуникативных умений педагога (Н.В.Кузьмина [13; 14], А.А.Леонтьев [17], В.А.Кан-Калик [10; 11] и др.); по мнению С.Н.Батраковой [1], в рамках данного направления исследований особую актуальность приобретает использование различных форм активного обучения, с помощью которых формируется профессиональная коммуникативная компетентность.

**Вторая ось** представляет собой описание характера соотношения двух понятий, широко используемых в рамках отечественной школы — общения и деятельности:

— общение неотделимо от деятельности, вплетено в нее или выступает как одно из средств осуществления деятельности (А.А.Леонтьев [17], В.А.Кан-Калик [10; 11] и др.);

— общение рассматривается как самостоятельный вид деятельности; как пишет А.К.Маркова, «возможно самостоятельное существование общения как самостоятельного сопряжения двух миров расположенных друг к другу людей, когда люди общаются не для обмена информацией и не для выяснения способа решения жизненных проблем, а осуществляют общение ради него самого, взаимообогащения духовными ценностями» (Маркова А.К. [20. С. 26] и др.).

В рамках данной оси можно использовать также другой подход к рассмотрению педагогического общения, взяв за основу работы А.А.Леонтьева [17], и рассмотреть педагогическое общение как операцию, как действие и как деятельность.

**Третья ось** позволяет рассмотреть педагогическое общение с точки зрения широты охвата данным понятием различных явлений:

— педагогическое общение в широком смысле слова, понимаемое как взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса: «учитель—учитель», «учитель—ученик», «учитель—администрация», «учитель—родитель» и др.;

— педагогическое общение в узком смысле, понимаемое как взаимодействие только в рамках «учитель—ученик», кстати, наиболее часто встречающееся в литературе.

Представленная модель описания феномена педагогического общения позволяет по-иному взглянуть и на проблему его эффективности. В зависимости от того, в рамках какого подхода исследуется данный феномен, будут определяться критерии эффективного педагогического общения. Способность учителя к эффективному педагогическому общению будем рассматривать как его коммуникативную компетентность.

За основу выделения параметров, позволяющих отследить коммуникативную компетентность, возьмем схему, предложенную А.К.Марковой [20]. Ее выбор обусловлен достаточной степенью структурированности и операционализации данного понятия в работе исследователя, хотя следует отметить, что ряд параметров требует дальнейшей детализации и проработки, в частности, блок коммуникативных умений.

Схема представлена четырьмя блоками:

— профессиональные знания (знания о видах, структуре, способах построения общения и т.д.);

— педагогические умения (первая группа умений: постановка ши-

рокого спектра коммуникативных задач с целью создания психологически безопасного климата и раскрытия внутренних резервов партнера по общению; вторая группа умений: приемы, способствующие достижению высоких уровней общения, такие как владение средствами невербального общения, владение средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики) и т.д.);

— профессиональные позиции (субъект равноправного общения, гуманист, актер);

— психологические качества (педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая общительность, педагогическая этика).

Рассмотрим результаты экспериментального исследования коммуникативной компетентности, которое проводилось нами в два этапа.

Первый этап представлял собой констатирующий эксперимент, целью которого было подтвердить отмечаемое в литературе и публикациях последних лет положение о необходимости повышения компетентности в сфере педагогического общения не только для выпускников и студентов вузов, но и в системе непрерывного образования педагогов.

Помимо этого ставились следующие задачи:

— выявление категории учителей, которые в большей степени осознают необходимость повышения квалификации именно в сфере педагогического общения;

— определение наиболее предпочитаемых форм такой переподготовки;

— определение временных интервалов занятий, организационных параметров.

С этой целью была разработана анкета, позволяющая получить необходимую информацию. В констатирующем эксперименте приняло участие 300 педагогов школ города и области.

Полученные результаты свидетельствуют:

1. Положение о том, что наибольшие трудности в плане педагогического общения испытывают выпускники вузов (согласно анкете — стаж до 5 лет), не подтвердилось. Категория, особо нуждающаяся в повышении квалификации, — педагоги со стажем от 5 до 10 лет.

2. Наиболее предпочитаемые формы психолого-педагогической подготовки — тренинги и семинарские занятия. К наименее предпочитаемым были отнесены пассивные формы обучения, такие как лекции и индивидуальные консультации.

3. Наиболее предпочитаемое время занятий — каникулярное.

На основе анализа полученных данных была разработана модель формирующего эксперимента, представляющая вариант описанной нами ранее технологии и состоящая из трех этапов: пилотажного, лабораторного и естественного.

На этапе пилотажного эксперимента была проведена групповая дискуссия с целью уточнения составляющих эффективного педагогического общения *со всем педагогическим коллективом школы*. Конечным этапом групповой дискуссии была диагностика собственной коммуникативной компетентности по выделенным участниками параметрам. В качестве критерия эффективности групповой дискуссии использовался *критерий № 3*.

Затем, на этапе лабораторного эксперимента, была сформирована группа из 12 человек. Основной принцип, лежащий в

основе формирования группы — добровольность участия. Занятия проводились в форме трехдневного тренинга-погружения, по 8 часов в день в каникулярное время. Программа тренинговых занятий была разработана и скорректирована на основе результатов групповой дискуссии. Акцент в программе ставился на тех составляющих коммуникативной компетентности, которые требовали первоочередной проработки. По окончании лабораторного этапа эксперимента участникам было предложено повторно оценить себя по выделенным ранее составляющим эффективного педагогического общения. Оказалось, что фактически все участники лабораторного эксперимента изменили первоначальные оценки в сторону их снижения и оценили прирост полученных знаний и умений в ходе тренинга как достаточно высокий. Для отслеживания эффектов тренинга использовались *критерии № 1, 2*.

На третьем этапе (естественного эксперимента) посредством использования метода наблюдения отслеживались изменения, произошедшие с участниками в ходе лабораторного эксперимента, на практике, в реальной педагогической деятельности, взаимодействии учителя и ученика. На этом этапе использовались *критерии № 4, 5*. При разработке инструментария мы столкнулись с вполне закономерной трудностью, которая заключалась в том, что в естественных условиях довольно сложно отслеживать отдельно параметры эффективного педагогического общения, так как это общение включено в многоплановый и целостный процесс педагогического труда учителя. Помимо метода наблюдения, в качестве диагностического инструментария использовались субъективные отчеты участников эксперимента. На последующих встречах обсуждались сложности, возникающие при реализации полученных знаний в практической деятельности.

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Технология высокоэффективного педагогического общения — это саморазвивающаяся система. Не может быть создан завершенный вариант технологии, так как подразумевается, что она постоянно видоизменяется и зависит от целого ряда социокультурных феноменов.

2. Высокоэффективное педагогическое общение не есть раз и навсегда заданная система паттернов поведения или взаимодействия, оно динамично, его структура зависит от различных социальных, культурных, национальных и т.д. факторов. Динамичность обусловливается многомерностью педагогического пространства, которое может быть представлено в виде сферической модели, где отражены соотношение общения и деятельности, широта охвата различных типов взаимодействий и др.

3. Исследование педагогического общения может осуществляться в экспериментах разных типов: лабораторном, естественном и др.

4. Разработка технологии совершенствования педагогического общения не может ограничиваться этапом лабораторного эксперимента, что представляет собой традиционный психологический тренинг, а должна включать три этапа: пилотажный, лабораторный и естественный, так как тренинговые занятия с локальной группой педагогов позволяют отработать только некоторые основные узлы, связанные с разработкой технологии высокоэффективного педагогического общения.

5. Использование трех типов эксперимента позволяет выработать и апробировать систему критериев для отслеживания результативности использования технологии эффективного педагогического общения.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. Ярославль, 1986.
2. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. СПб, 1992.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1983.
4. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб., 1996.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учеб. пособие. М., 1999.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.
8. Захаров В.П., Веретенникова О.Р. Особенности психологического воздействия в ролевых играх // Психологическое воздействие на личность и группу. Сб. науч. тр. Иваново, 1989.
9. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учеб. пособие. Л., 1989.
10. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. М., 1977.
11. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
12. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Сб. науч. тр. Краснодар, 1983.
13. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
14. Она же. Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
15. Левин Г., Рамберг Р. Образование, труд и занятость в развитых странах // Перспективы: Вопр. образования. 1990, № 2.
16. Левина М.М., Меженцев О. О технологической регуляции профессионального самоопределения студентов педагогических вузов // Психологические аспекты гуманизации педагогического процесса. Ярославль, 1991.
17. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
18. Лоос В.Г. Об активных методах в психологической подготовке руководителей и педагогов // Психол. журн. 1982. Т. 3. № 5.
19. Макишанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге: Кат. Ч. 1. СПб., 1993.
20. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
21. Миккин Х. Цели, процессы и методы видеотренинга руководителей // Человек, общение и жилая среда. Таллин, 1986.
22. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
23. Петровская Л.А. Развитие компетентности общения как одно из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию. М., 1996.
24. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982.
25. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.А.Петровской. М., 1993.
26. Сластенин В.А. Перестройка педагогического образования в СССР // Перспективы: Вопросы образования. 1990, № 2.
27. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов, 1966.
28. Целикова В.В. Создание модели социально-психологического тренинга как предпосылка его эффективности // Журн. практ. психолога. 1996. № 2.
29. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя: Сб. научн. тр. Л., 1976.

Г.А.Глотова, Л.В.Карапетян

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ ПЕДАГОГА

Большое внимание в психологии и педагогике уделяется личностным качествам педагога, влияющим на педагогическую деятельность (Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, В.А.Якунин и др.[1; 16; 20; 31]). Все исследования свидетельствуют о напряженности, стрессоген-